

Rola sztuk wizualnych w rozwoju osobowości. Edukacyjne aspekty sztuki w świetle wybranych koncepcji z zakresu wychowania estetycznego

Sztuka ze względu na przynależne jej właściwości może pełnić różne funkcje. Z uwagi na podjętą tu problematykę jej roli we wspieraniu rozwoju osobowości, w kręgu zainteresowań pozostaną cztery z nich: funkcja terapeutyczna, wychowawcza, komunikatywna i ekspresyjna¹. Funkcja terapeutyczna związana jest z właściwościami sztuki w zakresie eliminowania negatywnych skutków zaburzeń, głównie psychicznych, ujawnianych przez jednostkę; wychowawcza odwołuje się do kształtowania postaw poglądów i wartości; komunikatywna nawiązuje do przekazu zawartego w dziełach, a ekspresyjna odnosi się do aspektu umożliwienia zarówno twórcy, jak i odbiorcy wypowiedzi określonych treści².

Poglądy rozwijane w nawiązaniu do wymienionych funkcji doprowadziły do wypracowania ujęć teoretycznych rozpatrujących wychowawczy i terapeutyczny wymiar sztuki, w ramach których rozwijają się koncepcje: wychowania przez sztukę, edukacji sztuką i arteterapii. Stanowią one podwaliny teorii opisującej możliwości sztuki w zakresie wspierania rozwoju osobowości, którą można określić teorią rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki, dlatego w dalszej części tego opracowania dokonano omówienia ich założeń oraz zaprezentowano wybrane koncepcje.

Koncepcje wychowania przez sztukę

Wychowawcze aspekty sztuki są przedmiotem rozważań prowadzonych na gruncie teorii wychowania estetycznego, które w swoich początkach rozwijało się jako odrębna dziedzina wychowania wykorzystująca metody i środki z obszaru sztuki w celu

¹ Przyjmuje się tu klasyfikację funkcji sztuki podawaną przez Marię Gołaszewską, która wymienia funkcje: komunikatywną, poznawczą, wychowawczą, integracyjną, ideologiczną, adaptacyjną, związaną z przełamywaniem stereotypów, terapeutyczną, katarską, humanizującą, ekspresyjną (za: M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1984, s. 143-146).

² Tamże, s. 144-146.

rozwijania osobowości człowieka. Punktem wyjścia dla rozważań stała się sztuka. Z uwagi na prezentowany w estetyce pogląd, że jej istota (prymarna właściwość) jest określana przez wartość estetyczną i zdolność do inicjowania przeżyć estetycznych³, koncepcje wychowania estetycznego osadzone w tradycyjnej myśli estetycznej koncentrują się na kształceniu kultury estetycznej i stosunku do wartości estetycznych⁴.

Pojęcie kultury estetycznej może być rozumiane dwojako – jako: 1) ogół zjawisk obejmujących sztukę, procesy jej rozumienia, przeżywania i tworzenia lub 2) styl, poziom i aspiracje określonych społeczeństw wyznaczany przez kompetencje podmiotu w zakresie rozumienia i przeżywania sztuki, rozpoznawania jej form i rodzajów, a także zdolności do trafnego reagowania na jej struktury i dostrzegania wartości estetycznych w otoczeniu⁵. Kultura estetyczna odzwierciedla „typ i poziom uczestnictwa jednostki lub określonej grupy w systemie wartości estetycznych i dóbr artystycznych”⁶. Uczestnictwo polega na tworzeniu, pomnażaniu oraz rozumieniu, doznawaniu i aktywnym odbieraniu wartości zawartych w kulturze estetycznej, stąd wymaga posiadania określonych umiejętności, prezentowania adekwatnych postaw, a także określonych doświadczeń⁷.

Wpływ kultury estetycznej na rozwój osobowości związany jest z inicjowaniem przez zawarte w niej wartości zmian w postawach, poglądach i wiedzy, ich doświadczanie w kontakcie ze sztuką daje początek procesowi tworzenia nowych wartości kulturowych (estetycznych, moralnych, poznawczych)⁸.

Z kolei wartość estetyczna jest tu ujmowana za Władysławem Tatarkiewiczem⁹ jako własność przysługująca rzeczy – przedmiotowi estetycznemu (tj. przedmiotowi posiadającemu wartość estetyczną), która wyzwała w jakimś podmiocie dążenie do posiadania owej rzeczy. Zakłada się przy tym, że wartość estetyczna jest „zastana” przez odbiorcę niezależnie od jego woli czy świadomości, czyli istnieje obiektywnie w pewnych przedmiotach – w naturze niezależnie od człowieka, w sztuce natomiast zostaje powołana w akcie kreacji artystycznej. Ma charakter intersubiektywny, czyli jest zmysłowo dostępna dla każdej jednostki wrażliwej na owe własności¹⁰.

³ Przeżycie estetyczne jest tu ujmowane, za Tatarkiewiczem, jako przeżycie, które powstaje wobec przedmiotu estetycznego, obejmujące kontemplację wartości estetycznej (W. Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki* [1966], [w:] *O filozofii i sztuce*, pod red. W. Tatarkiewicza, PWN, Warszawa 1986).

⁴ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1976, s. 232; J. Mortkowiczowa, *Estetyka wychowania*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, pod red. I. Wojnar, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 38-39; B. Nawroczyński, *O wychowaniu estetycznym*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1976, s. 112-128.

⁵ M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego. Wybór...*, dz. cyt., s. 229.

⁶ Tamże, s. 235.

⁷ Tamże, s. 236.

⁸ Tamże, s. 230-231.

⁹ W. Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości...*, dz. cyt., s. 76.

¹⁰ M. Gołaszewska, *Zarys...*, dz. cyt., s. 23-24.

Koncepcja wychowania przez sztukę Herberta Reada

Jedną z pierwszych koncepcji odwołujących się do wychowawczych aspektów sztuki, określaną jako „wychowanie przez sztukę”, sformułował Herbert Read¹¹. Jej postulaty wyrosły na bazie obserwacji i krytycznego nastawienia autora do cywilizacji przemysłowej i wyrastającej z niej ideologii społeczeństw pierwszej połowy XX wieku, w której poddawał krytyce konsumpcjonizm i zanik uczuć. W sztuce upatrywał Read szansy na odrodzenie moralne człowieka, ludzkości. Zakładał, że rozwój moralny, który wiązał z nabyciem odpowiednich przyzwyczajzeń, w przestrzeni sztuki dokonuje się poprzez przyswajanie wzorców moralnego postępowania zawartych w wartościowych dziełach, tj. zawierających treści moralne. Stanowią one wzory moralnego postępowania oddziałujące na uczucia i wyobraźnię – owo oddziaływanie stanowi mechanizm rozwoju moralnego przez sztukę. W świetle zaprezentowanych poglądów dzieło sztuki, prezentowane w nim rzeczywistość moralna staje się modelem do naśladowania¹².

Drugi nurt rozważań prowadzonych przez Reada odnosił się do określenia właściwości sztuki sprzyjających kształtowaniu człowieka integralnego, którego cechuje harmonijny rozwój wszystkich sfer osobowości i dyspozycji psychicznych: intelektu, wyobraźni, kreatywności, uczuć estetycznych, moralnych i społecznych, zdolności komunikacyjnych umożliwiających porozumienie z innymi ludźmi¹³. Read krytykował dydaktykę za nadmierną koncentrację na rozwoju intelektualnym, która spychała na plan dalszy rozwój uczuć i wyobraźni. W owym jednostronnym kształceniu myślenia dyskursywnego upatrywał przyczyn zachwiania wewnętrznej równowagi człowieka. Jego zdaniem jedynie wychowanie przez sztukę odpowiada potrzebie przywrócenia wewnętrznej harmonii poprzez integrację poznania intelektualnego i zmysłowego oraz aktywizację dyspozycji twórczych, dokonującą się w przestrzeni sztuki¹⁴.

Realizację celów wychowawczych łączył Read z ekspresyjnymi właściwościami sztuki. Traktował ją jako rodzaj ekspresji, której celem jest odnajdywanie form dla wyrażenia uczuć oraz ich komunikowanie innym. Wskazywał, że niedyskursywny język sztuki daje szersze możliwości w zakresie ich pobudzania i przekazywania, umożliwiając wierniejsze odzwierciedlenie doświadczeń emocjonalnych. Read twierdził, że dzieło sztuki działa przede wszystkim na emocje, uczucia i wyobraźnię¹⁵.

Egzemplifikacją poglądów Reada odnoszących się do wychowawczej roli sztuki jest jego koncepcja wychowania estetycznego. Wychowanie przez sztukę nie przekłada się na realizację przedmiotu szkolnego, lecz jest programem, który miałby towarzyszyć rozwojowi człowieka przez całe życie, niezależnie od jego zainteresowań i zdolności. Jego celem jest: 1) podtrzymanie naturalnej intensywności percepcji i odbioru wrażeń,

¹¹ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

¹² Tamże.

¹³ Tamże; I. Wojnar, *Teoria...*, dz. cyt., s. 244.

¹⁴ I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964, s.185; też, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966, s. 223-224.

¹⁵ H. Read, *Wychowanie...*, dz. cyt.

2) koordynowanie różnych odmian percepcji, 3) kształtowanie umiejętności komunikatywnego wyrażania uczuć, 4) kształtowanie umiejętności wyrażania myśli¹⁶.

Read przywiązuje również wagę do aktywności twórczej, która powinna sprzyjać: 1) koordynowaniu różnego rodzaju percepcji i odczuwania wartości estetycznych oraz innych zjawisk, 2) rozwijaniu ekspresji w kierunku komunikatywnego wyrażenia uczuć, 3) rozwijaniu umiejętności adekwatnego wyrażania własnych myśli oraz 4) ekspresji doświadczeń intelektualnych w formie komunikatywnej¹⁷. Środkami ich realizacji, w myśl poglądów autora, jest: 1) swobodna ekspresja umożliwiającą niczym niekrępowane wyrażenie uczuć, 2) wnikliwa obserwacja i 3) ocena docierających do jednostki komunikatów (wartości)¹⁸.

Zmiany inicjowane przez sztukę Read wiązał z doświadczeniem, które traktował jako podstawę wszelkich procesów wychowawczych. Twierdził zatem, że pewne wartości mogą być odkrywane przez jednostkę na drodze doświadczenia zdobytego w kontakcie z dziełem sztuki. Zakładał, że tylko w doświadczeniu realizuje się zmysłowy i subiektywny kontakt z rzeczywistością¹⁹, również tą określoną w dziele sztuki.

Koncepcja wychowania przez sztukę Bogdana Suchodolskiego

W Polsce orędownikiem nowego kształtu wychowania estetycznego był Bogdan Suchodolski. Rozwijana przez niego koncepcja edukacji przez sztukę była inspirowana poglądami Reada, aczkolwiek jej postulaty w wyższym stopniu uwzględniały pedagogiczny punkt widzenia na problem kształtowania osobowości przez sztukę. Suchodolski traktował wychowanie estetyczne jako integralną część pedagogiki. Główna różnica dotyczyła poglądu na cele wychowania estetycznego – o ile w tradycyjnych koncepcjach akcentowano rozwój kultury estetycznej, tj. kształtowanie postawy estetycznej rozumiane jako nabycie wiedzy umożliwiającej odbiór dzieła sztuki (jego rozumienie i poznanie), o tyle Suchodolski postulował oddziaływanie sztuki na wszystkie sfery osobowości wychowanka, o czym świadczą jego stwierdzenia: „Wychowanie przez sztukę nie jest jednostronnym wychowaniem człowieka; jest jego wychowaniem wszechstronnym, ponieważ przez sztukę można trafić do bardzo wielu stref ludzkiej działalności i ludzkich przeżyć”²⁰; „W wychowaniu dla przyszłości wychowanie estetyczne będzie nie tylko rozszerzone i pogłębione, będzie ono także i zasadniczo zmienione, ponieważ szczególna uwaga będzie zwrócona na tę wieloraką siłę, z jaką sztuka kształtuje ludzi, a nie tylko na formowanie ich estetycznej postawy”²¹.

¹⁶ I. Wojnar, *Teoria...*, dz. cyt., s. 249.

¹⁷ I. Wojnar, *Estetyka...*, dz. cyt., s. 189-190.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 188.

²⁰ B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967, s. 142.

²¹ B. Suchodolski, *Wychowanie przez sztukę*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego. Wybór...*, dz. cyt., s. 170.

Suchodolski²² proponuje wąskie i szerokie ujęcie wychowania estetycznego, rezerwując dla nich odrębne pojęcia: „wychowania do sztuki” i „wychowania przez sztukę”. Wąskie rozumienie, określane wychowaniem do sztuki, odwołuje się do tradycyjnego pojmowania wychowania estetycznego, ograniczającego je do kształcenia kultury estetycznej. Rola wychowania jest tutaj służebna wobec sztuki, bowiem ma ono przygotowywać do jej rozumnego i pełnego odbioru. Wychowanie do sztuki wymaga wczesnego wprowadzania jednostki w obszar problematyki wartości estetycznych, które to zadania ma realizować nauczanie szkolne. Zadania w tym zakresie obejmują zarówno przekaz niezbędnej wiedzy o sztuce, jej formach i rozwoju, jak i inicjowanie autentycznych doświadczeń estetycznych.

W szerokim ujęciu wychowanie estetyczne, określane jako wychowanie przez sztukę, ma służyć rozwojowi osobowości. Jest więc rodzajem wychowania, w którym sztuka inicjuje rozwój jednostki we wszystkich jej sferach, obejmując zarówno kształtowanie aktywności artystycznej, jak i przeżyć wywołanych przez dzieła. Rozwój ten dokonuje się zarówno w recepcji dzieł, jak i aktywności ekspresyjno-kreacyjnej (twórczości). Istotą tak pojętego wychowania estetycznego jest więc inspirowanie doświadczeń estetycznych określonego typu, angażujących wszystkie sfery osobowości – sztuka ma poruszać osobowość²³.

Suchodolski rozpatruje trzy aspekty wychowawczego wpływu sztuki: poznawczy, kompensacyjny i ekspresywny. Właściwości poznawcze sztuki wiążą się z dostarczaniem przez nią wiedzy konkretnej, odnoszącej się do określonych faktów, zdarzeń, motywów. Przedstawienie obrazowe ilustruje świat, eksponuje szczegóły, które ukazują niedostrzegane dotąd bogactwo prezentowanych form. Z kolei odniesienie się do konkretnych ludzi, sytuacji odsłania osobisty wymiar rzeczywistości, który angażuje uczuciowo. Emocjonalne przeżycie rzeczywistości wykreowanej przyczynia się do zmiany sposobu myślenia, postrzegania problemów, do których się odnosi – w tym wyraża się zdolność sztuki do wzbogacania percypującego podmiotu²⁴. Funkcję kompensacyjną Suchodolski wiąże z możliwością ekspresji dążeń, potrzeb, pragnień oraz ich fikcyjnej realizacji w świecie wyobrażonym, wykreowanym podczas kontemplacji dzieła lub jego tworzenia. Możliwość tych fikcyjnych doświadczeń prowadzi do wyrażenia emocji, co przynosi odczucie katartyczne (oczyszczenia). Doświadczenia te wzbogacają człowieka²⁵. Funkcja ekspresywna sztuki związana jest z ujawnieniem wewnętrznych konfliktów i niepokojów w zetknięciu z dziełem, powołaną w nim rzeczywistością²⁶.

W świetle zaprezentowanych poglądów koncepcja wychowania estetycznego rozwijana przez Suchodolskiego ujmuje je jako proces organizowania emocjonalnych i poznawczych doświadczeń w przestrzeni sztuki, które przyczynią się do rozwoju osobowości jednostki, umożliwią jej twórcze uczestnictwo w społeczeństwie. Opierając się na założeniach pedagogicznych, stanowi część szerszej koncepcji kultury.

²² B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1965.

²³ Tamże.

²⁴ B. Suchodolski, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 166-168.

²⁵ B. Suchodolski, *Współczesne...*, dz. cyt., s. 31.

²⁶ I. Wojnar, *Teoria...*, dz. cyt., s. 301.

Arteterapia jako działanie ukierunkowane na wspieranie rozwoju podmiotowego

Rozwój podmiotowy wiąże się z ukształtowaniem takich właściwości, cech czy dyspozycji osobowości, które warunkują sprawczość jednostki w wymiarze podmiotowym, tj. umożliwiają podmiotowi świadome kierowanie zachowaniem i kreowanie własnego życia²⁷. Jego istotą jest progresywna zmiana dokonująca się w osobowości jednostki w określonym odcinku życia, związana z podwyższeniem poziomu poznawczego i emocjonalnego. Zmiana ta wynika z wyższej samowiedzy i rozumienia relacji społecznych oraz podniesienia kompetencji w zakresie rozwiązywania problemów i wpływa na lepsze funkcjonowanie psychiczne i społeczne jednostki²⁸.

Ideę wykorzystania sztuki, przynależnych jej środków i form aktywności oraz uruchamianych w niej mechanizmów do wspierania rozwoju podmiotowego odnajdujemy w koncepcjach formułowanych na gruncie estetyki, pedagogiki i psychiatrii. Nawiązują do niej koncepcje wychowania estetycznego i koncepcje pedagogiczne a jednocześnie idea ta jest podstawą dla rozwijanej od ubiegłego wieku, na pograniczu nauk o sztuce, pedagogicznych i medycznych, teorii i praktyki arteterapii.

Pojęcie arteterapii

Termin „arteterapia” zawiera w sobie wieloznaczność związaną z przyjmowaniem dwóch znaczeń słowa „arte”. W ujęciu szerokim odnosi się go do całego obszaru sztuki, czyli do wszystkich jej dziedzin i dyscyplin, w wąskim zawęża się jego znaczenie do sztuk plastycznych – sztuk pięknych. Terapia natomiast jest traktowana jako działania ukierunkowane na korygowanie i eliminowanie zaburzeń. W zależności od przedmiotu, celów i zastosowanych środków obejmuje ona szereg odmian, wypracowanych zazwyczaj w ramach konkretnego systemu teoretycznego²⁹.

Szerokie ujęcie terminu „arteterapia” obejmuje rodzaje arteterapii wyróżnione poprzez odniesienie do dyscypliny sztuki, czyli: terapię przez sztuki plastyczne, muzykoterapię, biblioterapię, dramoterapię, choreoterapię, filmoterapię. W wąskim ujęciu słowo „arte” odnosi się do sztuk plastycznych (wizualnych), a sam termin „arteterapia” jest używany do określenia działań wykorzystujących środki i formy aktywności z obszaru sztuki w celach terapeutycznych. Józefowski³⁰ opowiada się za przyjęciem wąskiego ujęcia terminu arteterapia, pisząc:

²⁷ M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*, PWN, Warszawa 2008.

²⁸ Por. E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, JAKS, Wrocław 2015, s. 13-14.

²⁹ S. Kratochvil, *Psychoterapia*, PWN, Warszawa 1978.

³⁰ J. Florczykiewicz, E. Józefowski, *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczne*, Wydawnictwo UPH, Siedlce 2011.

„Wydaje się, że jest to najbardziej trafne semantycznie rozumienie początku pojęcia »arte«. (...) W Polsce pojęcie arteterapii jest stosowane nadmiernie szeroko, co nie zawsze odpowiada istocie tej metody. W niektórych klasyfikacjach oprócz klasycznych odmian, takich jak choreoterapia, biblioterapia, muzykoterapia, dramoterapia, uwzględnia się metody ograniczające się jedynie do kontaktu ze sztuką bądź posługiwaniem się jej technikami, z pominięciem ukierunkowania na zmianę, np. esteterapia, chromoterapia, poezjoterapia, operoterapia. Źródłem kolejnych nieporozumień jest sugerowanie analogii między arteterapią a metodami terapeutycznymi, które nie mają żadnych bezpośrednich związków ze sztuką, np. »psychagogiką« czy »logoterapią«. Kuriozalne w tym zamieszaniu terminologicznym wydaje się pojawienie terminu »plastykoterapia«, który marginalizuje rolę sztuk wizualnych, sprowadzając ją jedynie do wykorzystania technik plastycznych, co plasuje ją w kategorii terapii zajęciowej”³¹.

Józefowski proponuje następującą definicję arteterapii: „zespół działań o charakterze edukacyjnym lub terapeutycznym, opartych na kreacji wizualnej, ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju osobowego i zdrowia”³². Pisz, że:

„arteterapia jest oddziaływaniem terapeutycznym z użyciem kreacji wizualnej (pojętej jak najszerzej w duchu współczesnego rozumienia sztuki). Wykorzystuje się w nim szeroki zakres działań i środków wyrazu z obszaru sztuk wizualnych, pochodzących zarówno z tradycyjnych dziedzin plastycznych (malarstwa, rzeźby, rysunku, grafiki), jak i zjawisk artystycznych charakterystycznych dla sztuki współczesnej (happening, instalacja, performance, environment)”³³.

Warto również przytoczyć definicje przyjmowane przez stowarzyszenia arteterapeutów. Brytyjskie Towarzystwo Arteterapii uznaje arteterapię za formę psychoterapii, która odwołuje się do komunikacyjnej funkcji mediów artystycznych. Jej istotą jest wykorzystanie środków artystycznych, w obecności wykwalifikowanego arteterapeuty, celem pobudzania autoekspresji i ekspresji³⁴. Podobne poglądy prezentuje Kanadyjskie Towarzystwo Arteterapii, które rekomenduje łączenie procesu twórczego i psychoterapii w oddziaływaniu na pacjenta celem umożliwienia mu samopoznania i zrozumienia siebie. Z kolei Amerykańskie Towarzystwo Arteterapii określa arteterapię jako formę działania, którego istotą jest wykorzystanie procesu twórczego w celu poprawy i wzmocnienia samopoczucia pacjenta³⁵.

Nurty arteterapii

Właściwe początki arteterapii wiążą się z praktyką leczenia psychiatrycznego i są związane z oferowaniem pacjentom zajęć muzycznych i plastycznych w celu uzyskania poprawy ich nastroju i funkcjonowania. Stworzenie terminu „arteterapia” przypisuje się Adrianowi Hillowi, brytyjskiemu nauczycielowi i artyście, który uczestnicząc w zajęciach

³¹ Tamże, s. 9-10.

³² Tamże, s. 11.

³³ E. Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, UAM, Poznań 2012, s. 11.

³⁴ Tamże, s. 10.; A. Chmielnicka-Plaskota, B. Łoza, W. Szulc, *Definicje arteterapii*, [w:] *Arteterapia: od teorii do terapii*, pod red. B. Łozy, A. Chmielnickiej-Plaskoty, T. Rudowskiego, Wydawnictwo APS, Warszawa 2013, s. 14.

³⁵ A. Chmielnicka-Plaskota, B. Łoza, W. Szulc, dz. cyt., s. 14-15.

rysunku podczas pobytu w sanatorium, uświadomił sobie korzystne jej oddziaływanie³⁶. Hill zalecał ją zarówno osobom chorym psychicznie, jak i zdrowym jako metodę relaksującą³⁷. Należy jednak zauważyć, że dobroczynny wpływ sztuki na człowieka (niezależnie od problemów psychicznych lub ich braku) w postaci podniesienia nastroju był podkreślany już od starożytności, chociażby w arystotelesowskiej koncepcji *katharsis*. Świadomość takiego oddziaływania sztuki mieści się w poglądach o jej edukacyjnym charakterze.

Korzenie arteterapii niewątpliwie tkwią w dwóch dyscyplinach: medycynie i sztuce, co określa ich umocowanie w praktyce dwóch grup zawodowych: psychiatrów, psychologów klinicznych i psychoterapeutów oraz artystów³⁸. Trudno się spierać się o pierwszeństwo rozwoju danego nurtu, natomiast z pewnością, mimo wspólnego założenia o korzystnym oddziaływaniu sztuki na rozwój jednostki w każdym okresie jej życia, ich rozwój od początku toczył się odmiennymi torami.

Medyczny nurt arteterapii

Początki arteterapii rozwijanej na gruncie medycznym wiążą się z oferowaniem działań z obszaru sztuki osobom chorym psychicznie i cierpiącym na zaburzenia psychiczne, aczkolwiek współcześnie działania arteterapeutyczne wykorzystuje się w pracy z pacjentami cierpiącymi na choroby somatyczne, m.in. AIDS, nowotwory i wiele innych.

Arteterapia kliniczna odwołuje się do dwóch poglądów: 1) o diagnostycznej funkcji wytworów plastycznych oraz 2) o ekspresyjnym charakterze twórczości plastycznej. Pogląd o diagnostycznym wymiarze arteterapii opiera się na założeniu, że określone zaburzenia tworzące obraz kliniczny choroby zostają odzwierciedlone w pracy plastycznej w postaci charakterystycznych rozwiązań stylistycznych rozpoznawalnych w specyficznych motywach i ich zestawieniach lub stosowaniu określonych rozwiązań stylistycznych, takich jak ornamenty czy deformacje. Analiza formalna kompozycji wykonanych przez pacjenta, ujawniając charakterystyczne zestawienia elementów plastycznych, może stanowić potwierdzenie dla diagnozy choroby lub zaburzeń.

Z kolei ekspresywny wymiar działania arteterapeutycznego wiąże się z komunikacyjną i katartyczną funkcją sztuki. Inicjowane w sesji arteterapeutycznej wspomnienie przeszłych doświadczeń, często traumatycznych, uruchamia mechanizmy obronne (symbolizacja, sublimacja, projekcja, kompensacja), które pozwalają na wyrażenie treści konfliktowych w sposób akceptowany społecznie – w strukturze artystycznej powstającej kompozycji. Symboliczna forma sztuki wizualnej gwarantuje podmiotowi tworzącemu poczucie bezpieczeństwa, bowiem dostęp do prawdziwego znaczenia treści zawartych w kompozycji ma tylko on. Wyrażeniu treści towarzyszy spadek napięcia emocjonalnego, za który odpowiada uruchamianie w sztuce mechanizm *katharsis*³⁹, uzna-

³⁶ S. Hogan, *Healing arts: The history of art therapy*, Kingsley, London 2001.

³⁷ A. Hill, *Art Versus Illness: A Story of Art Therapy*, G. Allen and Unwin, London 1945.

³⁸ E. Józefowski, *Arteterapia...*, dz. cyt., s. 9.

³⁹ Koncepcja *katharsis*, sformułowana przez Arystotelesa, nawiązuje do właściwości sztuki w zakresie uwalniania od przykrych uczuć w wyniku dramatycznego doświadczenia, których źródłem jest dzieło (tragedia).

wany w psychoterapii za czynnik wentylujący emocje, prowadzący do odbudowywania równowagi wewnętrznej (psychicznej)⁴⁰.

W początkach rozwoju amerykańskiej arteterapii klinicznej zaznaczyła się tendencja do jej łączenia z psychoterapią. Aktywność plastyczną traktowano jako równorzędną z rozmową. Ogromny wpływ na rozwój założeń arteterapii miała wówczas psychonaliza. Arteterapeuci, chcąc wyjaśnić lecznicze oddziaływanie procesu twórczego na pacjenta, odwoływali się głównie do przeniesienia i mechanizmów obronnych. Za czołową twórczynię amerykańskiej arteterapii uznaje się Margaret Naumburg⁴¹, która opracowała metodę arteterapii dynamicznej, opartej na założeniach psychoanalizy. Arteterapię traktowała ona jako odmianę psychoterapii. Zasadnicze znaczenie przypisywała komunikacyjnej roli sztuki wizualnej, sądząc, że wytwory plastyczne stanowią komunikat odnoszący się do nieświadomych treści. Nie podlegając ocenie zewnętrznej (z uwagi na posługiwanie się indywidualną symboliką), pomaga on w realizowaniu przeniesienia, które polega na nieświadomym projektowaniu uczuć na terapeutę. W świetle poglądów Naumburg kreacja wizualna jest narzędziem przeniesienia, a w procesie psychoterapeutycznym przywiązanie pacjentów do swoich prac zastępuje ich zależność od terapeuty, co przy jego odpowiedniej motywacji może pomóc pacjentowi w ich interpretacji⁴².

W nieco inny sposób postrzegała zastosowanie przeniesienia w sesji arteterapeutycznej Judith Rubin⁴³. Jej zdaniem przeniesienie może nastąpić w akcie twórczym, zamiast podczas interpretacji wykonanej pracy, poprzez odzwierciedlenie swoich uczuć wobec terapeuty w pracy plastycznej. Autorka podkreślała, że zastosowanie kreacji wizualnej w terapii zwiększa rozumienie pacjenta.

Z kolei Edith Kramer⁴⁴ podkreślała rolę mechanizmów obronnych⁴⁵ w procesie arteterapeutycznym, skupiając się głównie na sublimacji⁴⁶. Jej istoty upatrywała w procesie przekształcania treści emocjonalnych w obrazy (artystyczną strukturę).

Największe tradycje w zastosowaniu arteterapii klinicznej w Polsce mają: Szpital Tworowski oraz Szpital Neuropsychiatryczny im. J. Babińskiego w Krakowie. Duży wkład w rozwój arteterapii wniosła Grażyna Kwiatkowska, która przeprowadziła pionierskie badania nad efektywnością arteterapii w leczeniu nerwic⁴⁷.

Do niej nawiązywał Z. Freud, twierdząc, że ponowne przeżycie intensywnych stanów uczuciowych prowadzi do zahamowania ich odczuwania, co przywraca równowagę psychiczną.

⁴⁰ Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, PWN, Warszawa 1975.

⁴¹ M. Naumburg, *Dynamically oriented art therapy*, Grune&Stratton, IL 1966.

⁴² Tamże.

⁴³ J. Rubin, *Child art therapy*, Van Nostrand Reinhold, New York 1978.

⁴⁴ E. Kramer, *Art as therapy with children*, Magnolia Street, Chicago 1993.

⁴⁵ Mechanizmy obronne są nieświadomymi siłami osobowości wspierającymi adaptację. Zostają uruchamiane w sytuacji aktywizowania w jednostce sprzecznych tendencji reagowania w celu przeciwdziałania pojawieniu się odczuć wstydu, lęku, poczucia winy. Stanowią obronę przed obniżeniem poczucia własnej wartości, a ich rolą jest godzenie sprzecznych tendencji, impulsów, nacisków. Mają budowę hierarchiczną, są nabywane w określonej kolejności w toku rozwoju ontogenetycznego (za: S. Siek, *Struktura osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986).

⁴⁶ Istotą sublimacji jest zamiana celu popędowego na wartości akceptowane społecznie usytuowane w obszarze kultury (tamże).

⁴⁷ G. Kwiatkowska, *Arteterapia*, UMCS, Lublin 1991.

Traktowanie arteterapii jako strategii złożonej na proces psychoterapeutyczny sprowadza kreację artystyczną do roli narzędzia psychoterapii. Działanie arteterapeutyczne zostaje wówczas podporządkowane wymogom psychoterapii, co w konsekwencji ogranicza zakres aktywności proponowanej pacjentowi do ilustrowania przeżyć przy użyciu technik plastycznych. Na plan pierwszy wysuwa się wytwór – obiekt, jego analizy dokonuje się pod kątem treści przekazu i znaczenia użytych w nim symboli. W takim podejściu pomija się kwestie związane z korzystnym wpływem na jednostkę procesów zachodzących podczas kreacji plastycznej.

Alternatywnym jest ujęcie arteterapii klinicznej skoncentrowane na roli wartości artystycznych w inicjowaniu pozytywnych doświadczeń podmiotowych. Takie założenie przyświecało działaniom Mary Huntoon, artystki prowadzącej zajęcia plastyczne w klinice psychiatrycznej w Topece (Kansas) w ubiegłym wieku. Możliwość dotarcia do intersubiektywnej rzeczywistości w kreacji wizualnej łączyła z terapeutycznymi właściwościami sztuki. Kreacja wizualna była traktowana jako środek uświadomienia problemów emocjonalnych i traumatycznych doświadczeń a intersubiektywna przestrzeń sztuki, sprzyjając pogłębieniu poznania siebie oraz doświadczeniu katarskiemu, umożliwia ich „przepracowanie”⁴⁸.

Współcześnie wielu arteterapeutów łączy korzystne zmiany w funkcjonowaniu pacjentów z procesem kreacji, dopatrując się jego wpływu na emocje i sposób myślenia. Dowodów pozytywnego wpływu twórczości artystycznej na funkcjonowanie organizmu dostarczają badania z zakresu neurofizjologii. Wymienia się tu: wzrost poziomu serotoniny (określanej hormonem szczęścia) we krwi, poprawę tętna i czynności oddechowych⁴⁹.

Na gruncie medycznym prezentowane są dwa podejścia do arteterapii: traktuje się ją jako odmianę psychoterapii, w której sztuka jest narzędziem dostarczającym materiału do analizy, lub akcentuje się właściwości terapeutyczne sztuki. Założenia reprezentowane w obu podejściach znalazły odzwierciedlenie w definicji rekomendowanej przez Brytyjskie Stowarzyszenie Arteterapeutów, które definiuje arteterapię jako „formę psychoterapii odwołującą się do komunikacyjnej funkcji mediów artystycznych, której celem jest rozwój podmiotowy a konsekwencją poprawa jakości życia”⁵⁰ – sztuka jest traktowana jako środek rozwiązywania problemów emocjonalnych. Amerykańskie Stowarzyszenie Arteterapeutów skupia się na aspekcie aranżowania sytuacji artystyczno-terapeutycznych, które dostarczają doświadczeń łagodzących objawy zaburzeń. Sztuka (kreacja wizualna, wytwory) jest traktowana jako środek poznania, identyfikacji uczuć i doświadczanych emocji, sprzyja rozwojowi samoświadomości, zwiększeniu poczucia własnej wartości, zmniejszeniu lęku i rozwojowi umiejętności społecznych⁵¹.

⁴⁸ L. Wix, *Looking for what's lost: The artistic roots of art therapy: Mary Huntoon*, „Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association”, 17, 2000, p. 168-176.

⁴⁹ Podaję za: C. Malchiodi, *Arteterapia i mózg*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, pod red. C. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 36-47.

⁵⁰ E. Józefowski, *Arteterapia...*, dz. cyt., s. 10.; <http://www.baat.org/About-Art-Therapy> [dostęp: 12.11.2016].

⁵¹ <http://www.arttherapy.org/upload/whatisarttherapy.pdf> [dostęp: 10.11.2016].

Edukacyjny nurt arteterapii

Istotą edukacyjnego nurtu arteterapii jest traktowanie sztuki jako czynnika inicjującego i wspierającego rozwój jednostki. Działania z jej obszaru są oferowane osobom w różnym wieku pozostającym w normie psychicznej, tj. zdrowej psychicznie i nie ujawniającej zaburzeń osobowości. Ich głównym celem jest inicjowanie doświadczeń podmiotowych w przestrzeni sztuki wizualnej, które przyczyniając się do rozwoju samowiedzy i wiedzy o świecie, prowadzą do poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych zmian w osobowości o charakterze rozwojowym, przyczyniając się tym samym do lepszego funkcjonowania społecznego jednostki.

Korzenie edukacyjnego nurtu arteterapii sięgają starożytnych poglądów formułowanych w odniesieniu do kategorii: ekspresji, *mimesis* i *katharsis*, które znalazły odzwierciedlenie w poglądach formułowanych na gruncie koncepcji estetycznych i pedagogicznych. Na aspekt rozwoju za pośrednictwem sztuki przez rozbudzanie aktywności twórczej i kreatywności wskazywały poglądy rozwijane w ramach pedagogiki kultury oraz ruchu Nowego Wychowania (m.in. pedagogika Montessori, techniki Freineta). Bezpośrednio do wychowawczego wymiaru sztuki nawiązywały opisane wcześniej koncepcje Reada i Suchodolskiego. Obecnie wykorzystywanie środków wyrazu i form aktywności z obszaru sztuki do realizacji celów edukacyjnych jest powszechne dla działań podejmowanych w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych i korekcyjnych.

Idea integracji sztuki (estetyki) i pedagogiki była obecna już w postulatach formułowanych przez Suchodolskiego, jego myśl rozwijała Irena Wojnar, podejmując jednocześnie wysiłek upowszechnienia jej wśród pedagogów – głównie nauczycieli plastyki, którym wyznaczała rolę liderów wychowania przez sztukę.

Wielkie zasługi dla praktycznej realizacji postulatu rozwijania osobowości na bazie procesu twórczego inicjowanego w przestrzeni sztuk wizualnych położyli postępowi polscy artyści i pedagodzy, którzy w latach 80. ubiegłego wieku⁵² tworzyli grupę pARTner - Jacek Bukowski, Janusz Byszewski, Eugeniusz Józefowski, Wiesław Karolak, Blanka Olszewska (później Gul-Olszewska). Formy oferowanych przez nich działań, uwzględniając założenia koncepcji wyrosłych na gruncie wychowania estetycznego i pedagogiki, wykraczały poza instytucjonalne standardy lekcji wychowania plastycznego. Różniły je ponadto cele, które w przypadku działalności pARTnera odwoływały się do komunikacyjnych właściwości sztuki – działania twórcze miały być przestrzenią rozwoju pogłębionej komunikacji z samym sobą i innymi (komunikacji intra- i interpersonalnej). Uwzględniając dwuwymiarowość obcowania ze sztuką, zakładano, że owa

⁵² Formalna działalność grupy przypadła na lata 1983-1986, aczkolwiek początki działań poszczególnych jej członków miały miejsce wcześniej. Eugeniusz Józefowski w roku 1978 zrealizował akcję uliczną: „Głowa” dla dzieci z osiedla LSM w Lublinie oraz w roku 1981 akcję plastyczną pt. „List bez słów” w szkole podstawowej nr 83 we Wrocławiu, a także warsztaty twórcze plastyczno-muzyczne w Puszczy Solińskiej w 1978 r. (za: J. Florczykiewicz, *Chwile uważności Eugeniusza Józefowskiego*, JAKS, Wrocław 2016, s. 145); Janusz Byszewski był związany z działaniami teatrów alternatywnych, Jacek Bukowski był asystentem Ireny Wojnar, a Wiesław Karolak od kilku lat realizował akcje uliczne i warsztaty.

komunikacja towarzyszy kontemplacji dzieła, jego aktywnej percepcji⁵³, a także zachodzi w czasie kreacji artystycznej⁵⁴. Mimo wyraźnych inklinacji pedagogicznych, przesądających o interdyscyplinarności głoszonych poglądów, proponowane działania były wyraźnie osadzone w sztuce, nawiązując do jej współczesnych realizacji mieszczących się w ramach sztuki interaktywnej⁵⁵. Cechą wyróżniającą je była koncentracja na doświadczeniach inicjowanych podczas kreacji. Podkreślano znaczenie partnerstwa w sztuce: „To sztuka woła o partnerstwo przeżyć, partnerstwo w twórczej aktywności, partnerstwo losu, związanego na stałe z naszym światem”⁵⁶, zachęcano do otwarcia się na drugiego człowieka, zwrócenia się „ku drugiej osobie w działaniach artystycznych i paraartystycznych, z chęcią lepszego poznania się i pełniejszego wzajemnego zrozumienia”⁵⁷. W myśl sformułowanych postulatów sztuka tworzyła płaszczyznę porozumienia między ludźmi, umożliwiając ich wzajemnie rozumienie się, inicjowany proces twórczy pozwala na nawiązywanie bliskich relacji.

Poprzedzająca te rozważania analiza statusu sztuki we współczesnej teorii wychowania tworzy teoretyczny kontekst dla prezentowanego zagadnienia.

Działania realizowane przez pARTnera uwzględniały postulaty wysuwane w rozwijanych w Polsce koncepcjach wychowania estetycznego J. Mortkowiczowej, S. Szumana, B. Suchodolskiego, I. Wojnar. Ich wartość wiąże się niewątpliwie z transpozycją tych poglądów na praktykę edukacyjną. Należy jednak podkreślić, że edukacja przez sztukę w wykonaniu pARTnera nie była jedynie działalnością zmierzającą do realizacji założeń teorii wychowania estetycznego, koncepcje ich realizacji zawierały istotne elementy nowatorskiego ujęcia roli sztuki w wychowaniu wykraczające poza głoszone poglądy, które w późniejszym czasie zostały rozwinięte w projektach autorskich⁵⁸. Nowatorstwo poglądów kryje się przede wszystkim w propozycji szerszego, pełnego wykorzystania potencjału sztuki. Poza doświadczeniem estetycznym wynikającym z recepcji wartości zawartych w sztuce (estetycznych, moralnych, poznawczych, emocji) oraz korzyści wynikających z umożliwienia wypowiedzi w tworzonej pracy, rozwój osobowości łączono z oddziaływaniem struktury dzieła na jego odbiorcę. Wynikało to z przyjęcia postulatów sztuki współczesnej w zakresie odrzucenia tradycyjnej koncepcji dzieła jako materialnego artefaktu i otwarcia się na nowoczesne formy sztuki zakładające czynny udział odbiorcy w realizacji dzieła. O ostatecznym kształcie „dzieła” decydowała zarówno koncepcja artysty, określająca jego ogólny zarys, jak i działania podjęte przez uczestników w reakcji na zaaranżowaną strukturę/sytuację. „Odrzuca się konieczność istnienia w dziele wartości estetycznych, ich znaczenie zawęża się do

⁵³ R. Ingarden, *Przeżycie – dzieło – wartość*, Kraków 1966.

⁵⁴ *Program pARTner*, „Plastyka w Szkole” 1984, nr 2, s. 111.

⁵⁵ Przez sztukę interaktywną rozumie się działania artystyczne z zakresu sztuki współczesnej charakteryzujące się przesunięciem koncentracji z dzieła – artefaktu na proces twórczy i towarzyszące mu interakcje. Koncepcja dzieła zakłada udział w jego realizacji odbiorców, którzy będąc uczestnikami zaaranżowanej sytuacji artystycznej, są prowokowani do podjęcia działania zmieniającego jej strukturę.

⁵⁶ *Program...*, dz. cyt., s. 111.

⁵⁷ J. Bukowski, J. Byszewski, E. Józefowski, W. Karolak, B. Olszewska, T. Sikorski, *Partner. Działania artystyczne z dziećmi*, BWA, Wrocław 1984.

⁵⁸ Autorskie koncepcje działań twórczych z obszaru sztuki rozwinęli: Janusz Byszewski, Eugeniusz Józefowski, Wiesław Karolak.

odczucia wywołanego przeżyciem estetycznym oraz strukturalnymi i zmysłowymi wartościami formy dzieła”⁵⁹. Wskazane idee przyświecały akcjom plastycznym, warsztatom i innym działaniom (instalacjom, environmentom, transvironmentom) proponowanym przez członków pARTnera. Stanowiły one formy alternatywne wobec tradycyjnej dydaktyki szkolnej, skoncentrowanej na ekspresji plastycznej ukierunkowanej na poprawność warsztatową (w sensie kompetencji rzemieślniczych pozwalających na wykonywanie poprawnych rysunków, obrazów, rzeźb zgodnie z zasadami przyjętych konwencji artystycznych).

Założenia przyjęte przez grupę pARTner odwołują się do zasady autokreacji i wolności tworzenia (swobodnej ekspresji) wyrosłych z dążenia do indywidualizmu i rozwoju⁶⁰, głoszonych na gruncie Nowego Wychowania. Są w nich zawarte echa Deweyowskiego pragmatyzmu, wysuwającego postulat aktywizmu wyrażonego w idei uczenia się przez doświadczenie i działanie⁶¹. Szczególnie bliski był im pogląd Deweya odnośnie postrzegania doświadczenia jako sumy działania i zainicjowanych w nim refleksji. Przywiązywanie wagi do doświadczenia podmiotowego inicjowanego w przestrzeni sztuki wpisuje się w postulat estetyki zaangażowania, rozwijanej przez Arnolda Berleanta⁶², który traktował je jako wynik interakcji między percypującym przedmiotem a podmiotem. Ich zanurzenie we wspólnym kontekście znosi podział na rzeczywistość zewnętrzną i wewnętrzną (podmiotową). Tak rozumiane doświadczenie estetyczne (zachodzące w przestrzeni sztuki) integruje doznania różnego rodzaju – zmysłowe, intelektualne, duchowe⁶³.

Program artystyczny pARTnera przewidywał organizowanie działań grupowych w aranżowanych przez artystów sytuacjach estetycznych, które zakładały partycypację uczestników w ich tworzeniu. Zakładano, że uczestnicy dopełnią te sytuacje własną aktywnością i treścią doświadczeń. Celem było generowanie doświadczeń podmiotowych zintensyfikowanych poprzez dostarczanie polisensorycznych doznań. Z tymi właśnie doświadczeniami wiązano możliwości inicjowania względnie trwałych zmian w strukturach osobowości, których miarą jest zakres rozszerzenia poznania świata zewnętrznego (w aspektach: fizycznym i społecznym) i wewnętrznego, tj. zakres poszerzenia poznania siebie.

Działania oferowane przez członków grupy pARTner były przewidziane do realizacji w pozaszkolnych formach edukacji. Ich założenia realizacyjne wymagały bowiem odstąpienia od 45-minutowych, tradycyjnie pojmowanych lekcji plastyki. Sami artyści zwracali uwagę na negatywny wpływ przyzwyczajień szkolnych, który przejawiał się blokadą działań twórczych wymagających zachowań artystycznych wykraczających poza wyuczone standardy narzucone wymogami techniki czy dyscypliny⁶⁴.

⁵⁹ E. Józefowski, *Wyobraźnia i obraz jako czynniki konstytuujące warsztat twórczy przy kreacji wizualnej*, „Dyskurs: Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu” 2014, nr 17, s. 285-286.

⁶⁰ S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2003, s. 286-287.

⁶¹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław 1952, s. 199.

⁶² A. Berleant, *Prze-mysleć estetykę. Niepokorne eseje o sztuce*, Universitas, Kraków 2007.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, AHE, Łódź 2009, s. 8.

Od idei edukacji przez sztukę i arteterapii do koncepcji edukacji sztuką

Tendencja do zastosowania sztuki w celach terapeutycznych w środowisku edukacyjnym wyrosła na bazie poglądów wskazujących na znaczenie sztuki w ogólnym rozwoju dziecka⁶⁵. Działania wykorzystujące przestrzeń sztuki do osiągnięcia celów związanych z rozwojem osobowości, realizowane na gruncie edukacyjnym, umieszczane są w kategorii działań arteterapeutycznych. Napotyka to jednak liczne sprzeciwy psychologów, którzy obszar terapii rezerwują dla oddziaływań o charakterze psychoterapeutycznym. Rzeczywiście, jeśli uwzględnimy znaczenie pojęcia terapii, które zawiera obietnicę interwencji terapeutycznej, widzimy niefortunność używania terminu arteterapia w odniesieniu do działań realizowanych na gruncie edukacyjnym. Z tego powodu Wiesław Karolak proponuje zastosowanie nazwy „kulturoterapia”. Z kolei Eugeniusz Józefowski, rozwijając autorską koncepcję warsztatu twórczego, proponuje nazwę „edukacja sztuką” (*Education by art*)⁶⁶, odnosząc się do wielopłaszczyznowego oddziaływania sztuki na jednostkę partycypującą w jej tworzeniu. Odwołując się do założeń formułowanych na gruncie pedagogiki personalistycznej i humanistycznej o autonomii jednostki ludzkiej, jej ukierunkowaniu na rozwój oraz zdolności do kierowania nim, edukację można postrzegać jako działania stymulujące rozwój poprzez organizowanie środowiska bogatego w bodźce sprzyjające poznawaniu siebie, swoich potencji i ograniczeń. Z tym ujęciem koresponduje propozycja Łukaszewicza⁶⁷, aby postrzegać edukację w kategoriach układania się jednostki ze światem. Celem tak pojętej edukacji jest tworzenie okazji rozwojowych dla urzeczywistniania „ja”⁶⁸.

Edukacja sztuką obejmuje zatem działania, których istotą jest inicjowanie rozwoju podmiotowego w tzw. polu estetycznym, które w rozumieniu A. Berleanta⁶⁹ jest wyznaczane przez interakcje zachodzące między dziełem, podmiotem tworzącym a odbiorcą. Owo pole powstaje jako wynik sytuacji artystycznej zaaranżowanej przez artystę, której koncepcja przewiduje partycypację uczestników w jej tworzeniu, a tym samym ich wpływ na ostateczną strukturę „dzieła”. Należy przy tym wspomnieć, że obszar sztuki zostaje tu zawężony do sztuk wizualnych, a aranżowana sytuacja zakłada podjęcie przez uczestników kreacji wizualnej. Zakłada się, że doświadczenia podmiotu zainicjowane w takim działaniu prowadzą do poszerzenia wiedzy o sobie i własnych relacjach z rzeczywistością społeczną i fizyczną, co stanowi wartość rozwojową⁷⁰.

Edukacja sztuką obejmuje zjawiska zaliczane do sfery praktyki ulokowanej na gruncie pedagogiki i sztuki, aczkolwiek jej umocowanie w obszarze sztuki składa się na jej własność prymarną. Zjawiska te lokują się w przestrzeni sztuki współczesnej, przyjmując formę sztuki interaktywnej⁷¹.

⁶⁵ Poglądy te były głoszone przez badaczy twórczości, między innymi Lowenfelda czy Szumana.

⁶⁶ E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat...*, dz. cyt.

⁶⁷ R. Łukaszewicz, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2002.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ A. Berleant, *Prze-mysleć...*, dz. cyt.

⁷⁰ Zob. E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat...*, dz. cyt.

⁷¹ Sztukę interaktywną uważa się za nurt sztuki współczesnej mający korzenie w zjawiskach artystycznych zaliczanych do nowej awangardy. Jej tworzywem stają się techniczne środki komunikowania przynależne mediom cyfrowym, istotą zaś są interakcje zachodzące pomiędzy artystą a odbiorcą, które składają się na

Na koniec warto odnieść się do podobieństwa terminów „edukacja przez sztukę” i „edukacja sztuką”. Wspólne jest dla nich założenie o roli sztuki w edukacji i jej możliwościach w zakresie inicjowania rozwoju osobowości. O ile jednak koncepcja edukacji przez sztukę jest teoretyczną propozycją systemu kształcenia instytucjonalnego lokującą się na pograniczu estetyki i edukacji, zgodnie z postulatem B. Suchodolskiego odnośnie ich integracji⁷², o tyle edukacja sztuką stanowi raczej strategię oddziaływania ukierunkowaną na edukowanie „inaczej”, opisującą zasady świadomej praktyki artystyczno-edukacyjnej.

Kolejna różnica dotyczy poglądów odnośnie roli sztuki. Edukacja przez sztukę zakłada wykorzystanie elementów przynależnych sztuce (ekspresji, poznania zmysłowego i wyobraźni) w procesie dydaktycznym, traktując je jako środki realizacji celów edukacyjnych. Ich transpozycja na grunt edukacji i osadzenie w sytuacji pozaartystycznej (sytuacji dydaktycznej) prowadzi do zmiany ich znaczenia. W przypadku edukacji sztuką zakłada się wykorzystanie do celów edukacyjnych mechanizmów uruchamianych w jej przestrzeni. Zaliczane do niej działania zachowują wszystkie cechy działania artystycznego tożsamego z dziełem we współczesnym jego rozumieniu.

Następna różnica dotyczy odmienności celów, które decydują o odmiennym charakterze działań. Działania z zakresu edukacji przez sztukę przyjmują formę zadań edukacyjnych, w których elementy przynależne sztuce stają się środkiem osiągnięcia celów edukacyjnych, natomiast działania zaliczane do edukacji sztuką są same w sobie formami sztuki, a ich wymiar edukacyjny jest wpisany w istotę sztuki – opiera się na generowanych w jej przestrzeni doświadczeniach⁷³.

Tak więc obie z przywołanych kategorii odnoszą się do innego zakresu zjawisk, a różnice między nimi wynikają z teoretycznej i realizacyjnej odmienności.

Zakończenie

Sztuka jest domeną działalności człowieka i niezmiennie towarzyszy ludzkości od jej początków. Już ten fakt wskazuje na jej znaczenie i pozwala sądzić, że sztuka zaspokaja istotne dla człowieka potrzeby. Początki teoretycznej refleksji o sztuce sięgają czasów starożytnych, jednak dopiero z narodzinami psychologii i pedagogiki zaczęto rozpatrywać jej rolę w rozwoju człowieka. Pogląd ten, pojawiając się na gruncie estetyki, a następnie będąc rozwijany w koncepcjach wychowania estetycznego, nie traci na znaczeniu również dziś, o czym świadczy refleksja teoretyczna i praktyka artystyczno-

proces negocjowania znaczeń. W dziele interaktywnym artefakt – dzieło materialne tworzone przez artystę zostaje zastąpione projektem możliwych działań artystycznych o różnych scenariuszach. Zamyśl zawarty w aranżowanej sytuacji artystycznej wyzwala twórczość odbiorcy, który partycypując w niej, staje się równoprawnym uczestnikiem działania (por. R. Kluszczyński, *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 146).

⁷² Dotyczy to zarówno koncepcji Reada, który opracował szczegółowe wytyczne dla metodyki, jak i koncepcji Suchodolskiego, rozwijanych przez I. Wojnarową, które w ubiegłym wieku stały się teoretycznymi podstawami polskiej polityki edukacyjnej.

⁷³ Przykładem działań z zakresu edukacji sztuką są autorskie koncepcje warsztatu twórczego rozwijane od lat 80. ubiegłego wieku przez E. Józefowskiego i W. Karolaka.

estetyczna, które starano się przybliżyć w tym tekście. Dziś pogląd o wpływie sztuki na rozwój podmiotowy nie jest kwestionowany, natomiast przed nauką stoi wyzwanie jego potwierdzenia w badaniach empirycznych.

Bibliografia

- Berleant A., *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o sztuce*, Universitas, Kraków 2007.
- Bukowski J., Byszewski J., Józefowski E., Karolak W., Olszewska B., Sikorski T., *Partner. Działania artystyczne z dziećmi*, BWA, Wrocław 1984.
- Chmielnicka-Plaskota A., Łoza B., Szulc W., *Definicje arteterapii*, [w:] *Arteterapia: od teorii do terapii*, pod red. B. Łozy, A. Chmielnickiej-Plaskoty, T. Rudowskiego, Wydawnictwo APS, Warszawa 2013.
- Freud Z., *Poza zasadą przyjemności*, PWN, Warszawa 1975.
- Florczykiewicz J., Józefowski E., *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczne*, Wydawnictwo UPH, Siedlce 2011.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1984.
- Hill A., *Art Versus Illness: A Story of Art Therapy*, G. Allen and Unwin, London 1945.
- Hogan S., *Healing arts: The history of art therapy*, Kingsley, London 2001.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*, PWN, Warszawa 2008.
- Józefowski E., *Arteterapia w sztuce i edukacji*, UAM, Poznań 2012.
- Józefowski E., *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, AHE, Łódź 2009.
- Józefowski E., Florczykiewicz J., *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, JAKS, Wrocław 2015.
- Florczykiewicz J., *Chwile uważności Eugeniusza Józefowskiego*, JAKS, Wrocław 2016.
- Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.
- Kluszczyński R., *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Kratochvil S., *Psychoterapia*, PWN, Warszawa 1978.
- Kwiatkowska G., *Arteterapia*, UMCS, Lublin 1991.
- Łukaszewicz R., *Studia nad alternatywami w edukacji*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 2002.
- Malchiodi C., *Arteterapia i mózg*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, pod red. C. Malchiodi, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.
- Masgutowa S., *Psychoterapia przez sztukę*, „Forum Psychologiczne” 1997, nr 1, t. 2.
- Mortkowiczowa J., *Estetyka wychowania*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, pod red. I. Wojnar, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Nawroczyński B., *O wychowaniu estetycznym*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, pod red. I. Wojnar, PWN, Warszawa 1976.
- Naumburg M., *Dynamically oriented art therapy*, Grune & Stratton, IL 1966.
- Program pARTner*, „Plastyka w Szkole” 1984, nr 2.
- Rubin J., *Child art therapy*, Van Nostrand Reinhold, New York 1978.
- Rudowski T., *Arteterapia. Inspiracje i wartości*, Eneteja, Warszawa 2014.
- Siek S., *Struktura osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.

- Suchodolski B., *Podstawy wychowania socjalistycznego*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, PZSW, Warszawa 1965.
- Suchodolski B., *Wychowanie przez sztukę*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, pod red. I. Wojnar, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2003.
- Tatarkiewicz W., *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki [1966]*, [w:] *O filozofii i sztuce*, pod red. W. Tatarkiewicza, PWN, Warszawa 1986.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1976.
- Wojnar I., *Estetyka i Wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.
- Wojnar I., *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Wix L., *Looking for what's lost: The artistic roots of art therapy: Mary Hunttoon*, „Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association”, 17, 2000.
- <http://www.baat.org/About-Art-Therapy> [dostęp: 12.11.2016].
- <http://www.arttherapy.org/upload/whatisarttherapy.pdf> [dostęp: 10.11.2016].

The role of the visual arts in the development of personality.
Educational aspects of art in the light of the selected concepts

Abstract

The text discusses the views relating to the influence of art on personality. It presents the concepts of education through art developed on the basis of the theory of aesthetic education (of Herbert Read and Bogdan Suchodolski) and discusses the progressive action of an artistic - educational undertaken in the 80 years of the last century by members of the pARTner group. Also discussed is the concept of art therapy. The summary of these considerations is a presentation of the concept of art education proposed by Eugeniusz Józefowski, which exposes the educational context of actions in the area of art.

Keywords: *art, personal development, education through art, education by art*

Abstrakt

W tekście omówiono poglądy odnoszące się do wpływu sztuki na rozwój osobowości. Przedstawiono koncepcje wychowania przez sztukę rozwijane na gruncie teorii wychowania estetycznego (Herberta Reda, Bogdana Suchodolskiego) oraz omówiono progresywne działania o charakterze artystyczno-edukacyjnym podejmowane w latach 80. ubiegłego wieku przez członków grupy pARTner. Odniesiono się również do koncepcji arteterapii. Podsumowaniem dla tych rozważań jest prezentacja koncepcji edukacji sztuką zaproponowana przez Eugeniusza Józefowskiego, która eksponuje edukacyjny kontekst działań z obszaru sztuki.

Słowa kluczowe: *sztuka, rozwój podmiotowy, wychowanie przez sztukę, wychowanie sztuką*